

Analyse d'un projet pédagogique sur le patrimoine naturel : interactions multiples et environnements variés

HELENE ROUSTEAU-CHAMBON

Nantes Université, UMR 6566-CReAAH-LARA, Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227, 44312 Nantes cedex 3,
helene.rousteau-chambon@univ-nantes.fr

ANNE-CELINE GROLLEAU

Nantes Université, 23 rue du Recteur Schmitt, BP 92235, 44322 Nantes Cedex 3, anne-celine.grolleau@univ-nantes.fr

SANDRINE PERNOT

Nantes Université, 23 rue du Recteur Schmitt, BP 92235, 44322 Nantes Cedex 3, sandrine.pernot@univ-nantes.fr

Karine AUDIO-ROBIN

Nantes Université, Chemin de la Censive du Tertre, 44 312 Nantes Cedex 3, karine.audio@etu-univ-nantes.fr

Titouan DIXNEUF

Nantes Université, Chemin de la Censive du Tertre, 44 312 Nantes Cedex 3, titouan.dixneuf@etu-univ-nantes.fr

Marine LEPEC

Nantes Université, Chemin de la Censive du Tertre, 44 312 Nantes Cedex 3, marine.lepec@etu.univ-nantes.fr

Solal MONORY

Nantes Université, Chemin de la Censive du Tertre, 44 312 Nantes Cedex 3, solal.monory@etu.univ-nantes.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

Le parcours de master "Valorisation des Nouveaux Patrimoines" à Nantes Université combine enseignements pratiques et théoriques en mettant les étudiants en contact avec des professionnels du patrimoine et en les sensibilisant à différents types de patrimoines. En deuxième année, les étudiants sont confrontés de manière plus directe aux patrimoines maritime, mémoriel, immatériel et naturel par des visites sur le terrain. Ils apprennent à analyser une situation dans son environnement historique, culturel, juridique, social et esthétique et à évaluer un projet culturel réel. Au cours du 3e semestre, ils réalisent un projet tutoré proposé par des institutions patrimoniales ou culturelles.

Cette contribution présente une action menée au cours de l'année universitaire 2022-2023 avec 17 étudiants en deuxième année du master dans la ville du Croisic. Elle vise à identifier les interactions des étudiants et des enseignants avec les environnements physique, naturel et sociaux. Le but est de mesurer l'intérêt d'aller sur le terrain avec les étudiants et les interactions entre acteurs pour comprendre comment ces interactions ont contribué à la réussite de l'expérience.

SUMMARY

The "Valorization of New Heritages" program at Nantes University combines practical and theoretical teaching by putting students in contact with heritage professionals and by making them aware of different types of heritage. In the second year, students are confronted more directly with maritime, memorial, intangible and natural heritage through field visits. They learn to analyze a situation in its historical, cultural, legal, social and aesthetic environment and to evaluate a real cultural project. During the third semester, they carry out a tutored project proposed by heritage or cultural institutions.

This contribution presents an action carried out during the academic year 2022-2023 with 17 students in the second year of the master's program in the city of Le Croisic. It aims to identify the interactions of students and teachers with the physical, natural and social environments. The goal is to measure the interest of going into the field with students and the interactions between actors to understand how these interactions contributed to the success of the experiment.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Interactions, projet tutoré, terrain, valorisation des patrimoines

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Interactions, tutored project, field work, valorization of heritages

Dans le cadre du parcours de master « Valorisation des Nouveaux Patrimoines »¹ (VNP) de Nantes Université, une quinzaine d'étudiants sont mis en présence de professionnels du patrimoine dans le lieu d'exercice de leur métier. Ils sont sensibilisés à différents types de patrimoines par des voyages d'études ou des séminaires. En deuxième année, les étudiants apprennent à analyser une situation dans son environnement, sont amenés à évaluer un projet culturel réel et à se positionner dans une équipe. Au cours du 3^e semestre, ils réalisent un projet tutoré proposé par des institutions patrimoniales ou culturelles. Ces projets sont l'occasion pour eux de répondre, en équipe, à la demande précise d'une structure qui entend valoriser un élément patrimonial ; certains sujets concernent le patrimoine naturel.

Cette contribution permet d'identifier les interrelations des étudiants avec les environnements naturel, physique et sociaux avec lesquels ils ont été en contact. Nous nous interrogerons sur

¹ <https://flice.univ-nantes.fr/offre-de-formation/master-ccs>

l'intérêt d'aller sur le terrain avec les étudiants et sur les interactions entre acteurs. Pour mesurer la portée du dialogue et des éventuelles controverses, il est important de retracer l'origine de ce projet tutoré, d'analyser le dispositif mis en place et les premiers résultats constatés, tout en sachant que les interactions se situent à des niveaux divers.

1. Conception du projet

Plusieurs phases marquent la construction de ce projet né d'une coopération interpersonnelle, avant que soit construit un projet tutoré et un dispositif. Ce sont ces différentes phases avec des acteurs variés qui sont présentées ici.

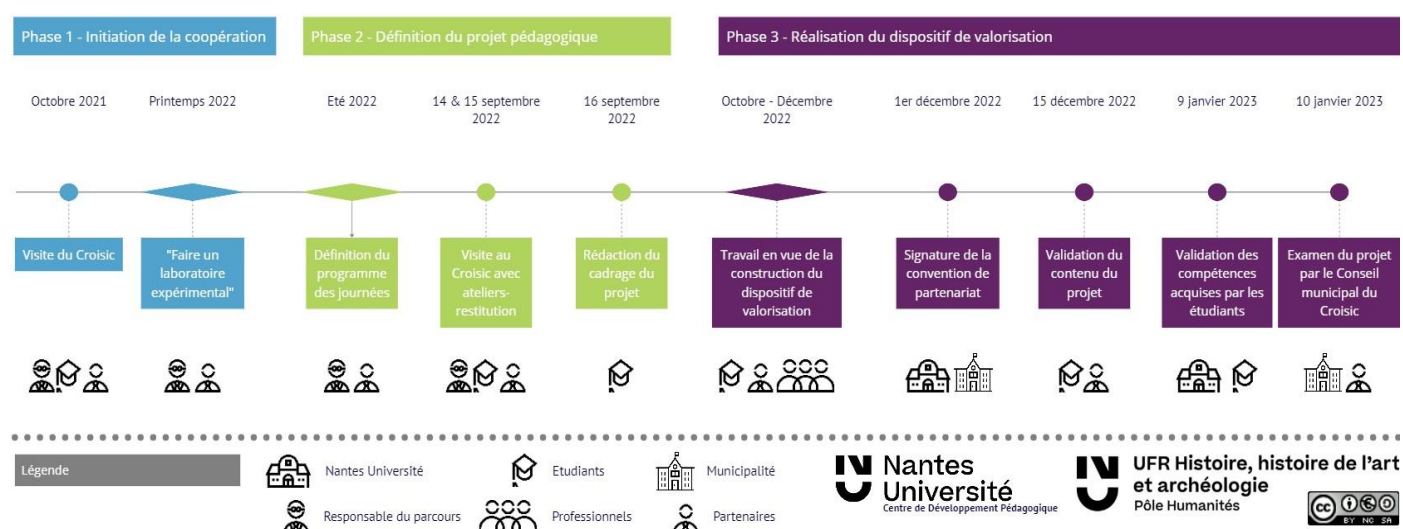


Figure 1. Phases de conception du projet

1.1. Phase 1 : une rencontre, des acteurs

En octobre 2021, le directeur du patrimoine du Croisic a convaincu la responsable du parcours (RP) VNP d'emmener les étudiants de master 2 dans la presqu'île croisicaise pour examiner les actions culturelles menées par la ville. Après une présentation de l'histoire et de la géographie du territoire ainsi qu'une visite de la ville, une discussion est engagée entre le subdélégué au patrimoine et les étudiants sur la collecte de la mémoire des marins. Ces rencontres *in situ* entre étudiants et professionnels ou élus sont récurrentes dans ce master mais l'entrevue a eu cette fois des suites conséquentes. Deux jours après, le subdélégué au patrimoine a contacté la RP : il souhaitait s'appuyer sur les compétences des étudiants et instituer un « laboratoire expérimental » entre l'université et la ville. Il s'agissait aussi de bénéficier de l'expérience de l'Office pour le patrimoine culturel immatériel (OPCI) et du

réseau des petites cités de caractère² (PCC) dans lequel s'inscrit Le Croisic pour construire un modèle pour des villes de petite taille au riche patrimoine. Rendez-vous fut pris pour l'année suivante avec la nouvelle promotion d'étudiants de master 2 dans le cadre des projets tutorés.

Un dialogue s'est instauré entre l' élu, le directeur du patrimoine, la correspondante des PCC, le directeur de l'OPCI et la RP, pendant le printemps 2022, duquel ressortit l'intérêt de faire travailler les étudiants sur la conception d'un ou deux projets tutorés. Certains étudiants seraient ensuite amenés à le ou les conduire au cours du semestre 3 de leur master. Cette démarche, à savoir construire le projet tutoré avec les étudiants avant qu'ils ne le réalisent, est nouvelle dans le master puisque d'ordinaire les étudiants s'inscrivent dans un projet déjà défini par une structure qui souhaite le voir aboutir concrètement en trois mois. A ce stade, seule la méthode de coopération était claire, puisque le thème des projets n'était pas défini avec certitude. Il n'empêche que la première étape de la traduction (Akrich et al., 2013) se mettait en place avec la formulation d'un problème et la définition d'un objet provisoire.

1.2. Phase 2 : des interactions omniprésentes

Pendant l'été, un programme préparatoire aux problématiques de la municipalité de deux jours a été construit avec le directeur du patrimoine du Croisic. Les thèmes de deux projets tutorés ont alors été définis : examen des actions de valorisation patrimoniale menées par la ville et construction d'un axe narratif sur le thème du vent pour créer un circuit touristique. Un projet autour d'un élément naturel marquant tant le paysage urbain que la vie des habitants était clairement identifié. Des interactions informelles, sans les étudiants à ce stade, permettaient de construire un projet intégrateur (Roegiers, 2010) au cours duquel les étudiants développeraient leurs compétences métiers, de travail en groupe, de communication orale et écrite et de construction de leur parcours professionnel.

En septembre 2022, les 17 nouveaux étudiants de master 2 se sont rendus au Croisic. Mêlés aux personnes âgées, ils ont pu visiter la ville et se confronter à ce type de public. La visite permettait également aux étudiants d'être sensibilisés aux spécificités topographiques du Croisic. Les caractères historique et géographique de cet espace ont été présentés à l'hôtel de ville dans un second temps. Puis les étudiants ont travaillé en atelier sur les deux projets

² « Le concept de Petites Cités de Caractère est né au milieu des années 70 pour valoriser des communes atypiques, à la fois rurales par leur implantation, leur population limitée, et urbaines par leur histoire et leur patrimoine [...] Le projet des Petites Cités de Caractère[®] est, dans ces communes, de fédérer les différents acteurs autour d'un objectif : la sauvegarde du patrimoine comme levier de développement des territoires. » (<https://www.petitescitesdecaractere.com/>)

retenus. Le lendemain, une visite du parc de Pen Avel s'est avérée indispensable pour mieux prendre en compte les caractéristiques du patrimoine naturel du lieu. Plus que toute explication magistrale, elle a permis de sensibiliser les étudiants à la réalité d'une nature en grande partie artificialisée. Œuvrer en dehors de l'université, en prise directe avec le terrain, a totalement séduit les étudiants. A la suite de cette visite, des discussions se sont engagées sur les deux projets entre l'élus, le directeur de l'OPCI, la correspondante des PCC, les étudiants et la RP. Les interactions entre les différents acteurs se sont ainsi mises en place progressivement et ont été des facteurs/conditions de réussite du projet.

Au retour du Croisic, la rédaction finale du cadrage de deux projets tutorés a été effectuée par les étudiants, avant d'être validée par le subdélégué au patrimoine et le responsable des projets tutorés à l'université. Le projet sur le vent a été choisi par quatre étudiants, co-auteurs de cette contribution. Une convention de partenariat a par ailleurs été signée.

En plus des enseignements magistraux sur le patrimoine naturel assurés par des spécialistes, les étudiants ont pu s'appuyer sur une lecture de paysages et une visite dans le vignoble nantais au cours de laquelle ils ont été sensibilisés à la valorisation d'un paysage artificialisé dans un territoire spécifique³. Ces activités constituent autant d'éléments d'apprentissage pour que les étudiants se posent des questions judicieuses et mènent leur projet à bien (Raucent, 2010).

1.3. Réalisation du dispositif sur le vent

Pour présenter un dispositif de valorisation de ce patrimoine naturel, le vent, qui répondrait aux attentes des élus, les étudiants ont étudié les activités professionnelles et de loisirs liées à la mer et au vent et les processus de domestication du vent. Ils ont ainsi rencontré de nombreux acteurs locaux dans le domaine du tourisme (la directrice et la présidente de l'Office de Tourisme du Croisic, le service de communication de la ville), d'autres élus (adjointe à l'Urbanisme et au Patrimoine) et des professionnels sensibles à la thématique du vent : des patrons pêcheurs qui ont évoqué leur expérience du vent, l'architecte des bâtiments de France qui veille au respect de la réglementation face à l'implantation d'éléments de valorisation ou la responsable pour Centrale Nantes d'un dispositif dans le parc de Pen Avel. Ce sont de nouvelles interactions qui voyaient le jour entre étudiants et professionnels de domaines variés, qui ont permis aux étudiants de s'approprier la thématique et ses enjeux. Les

³ Evénement musical « Hellfest » : <https://www.hellfest.fr/>



Figure 3. Extrait du diaporama des étudiants pour l'évaluation du projet tutoré et présenté aux élus

2. Des interactions multiples avec des environnements variés pour monter un projet

L'expérience présentée a été conçue de manière empirique au fur et à mesure des échanges en phases 1 et 2. Notre analyse est donc menée *a posteriori* de la conception du projet afin de le questionner dans une démarche d'amélioration continue.

La mise en place du projet ainsi que la thématique du colloque nous ont permis d'identifier un premier axe : en quoi les diverses interactions vécues au cours de ce projet ont-elles contribué à sa réussite ? Dans quelle mesure ont-elles été facteurs de développement pour les acteurs impliqués ?

Même si nous posons l'hypothèse que tous les acteurs sont concernés, dans cette contribution, nous concentrerons notre réflexion sur les étudiants.

2.1. Vivre le terrain

Au regard du déroulé du projet, on constate qu'une place importante est donnée aux interactions avec les environnements naturels et physiques. Même si le thème retenu pour le projet tutoré, le vent, entraîne *de facto* une interaction avec cet élément naturel, le choix a été fait d'emmener les étudiants sur le terrain pour leur permettre d'en faire l'expérience physique

directe. Pour Laplantine (2022), « [l']expérience du terrain, c'est celle d'une rencontre qui s'élabore et prend du temps. [...] c'est aussi l'expérience du temps durant lequel va se construire une relation [...]. ».

On peut distinguer trois types d'interaction des étudiants pour découvrir cet élément de la nature :

1. une « expérience vécue », éprouvée, que Coquidé (2017) définit comme « une connaissance subjective ressentie dont le caractère unique interdit l'interchangeabilité des sujets » ; ainsi, lors de la visite du Croisic, chaque étudiant a fait l'expérience physique singulière du vent dans deux contextes : son environnement naturel (en bord de mer) et un environnement physique travaillé par l'homme ;
2. une « expérience pensée » au sens de Pichot (1991, cité par Coquidé, 2017) « qui distingue expérience vécue et pensée : "On appellera 'vécu' l'expérience vécue de l'être vivant et 'pensée' l'expérience vécue de l'être pensant" » ; on est là sur une expérience plus distante et intellectuelle de l'élément, notamment via les enseignements suivis et les recherches documentaires réalisées ;
3. une expérience « médiée » au sens où les étudiants font l'expérience du vent grâce aux témoignages des professionnels.

Lors de la phase de réalisation du dispositif, les étudiants ont combiné « expérience pensée » et « expérience vécue » pour créer les stations des promenades (figure 3), en prenant en compte l'environnement physique pour implanter les supports de valorisation.



Figure 3. « Le vent complice », station 5 : « Autour du moulin, 5 panneaux implantés [...]. La structure des panneaux doit être discrète et légère, pour ne pas obstruer la vue sur le moulin [...]. Les thématiques seront abordées à l'aide de visuels, de photographies et de textes. » (Extrait du diaporama des étudiants).

Cette expérience de terrain s'inscrit également dans le courant de l'énaction (Varela et al., 1993) qui pose la cognition comme une interaction dynamique entre l'organisme et son environnement. Cette interaction crée une boucle de rétroaction qui permet à l'organisme de s'adapter à son environnement et d'évoluer en conséquence. La théorie de l'énaction pose que les structures cognitives ne sont pas prédéterminées par la génétique, mais se développent à travers l'expérience sensorielle de l'organisme avec son environnement. En allant sur site, en rencontrant les acteurs, en interagissant avec les environnements, les étudiants ont ainsi construit leurs connaissances quant à leur terrain d'action et à la thématique du vent, entre autres, dans une dynamique de développement réciproque.

2.2. Comprendre pour agir : interagir avec son environnement social

Laplantine (2022) précise que « l'expérience du terrain va provoquer une perturbation ». Cette dernière, qui peut être prise comme une « effraction » par les hôtes, implique un temps de « réappropriation » par ceux-ci. Ainsi, les différents acteurs ne sont jamais « neutre[s] dans une relation d'"enquête" ». L'auteur avance que « dans la relation au terrain, il faut que se noue une relation de partage [...] C'est une relation de partenaires, une pulsation, un temps de sympathie qui peut aller jusqu'à l'identification [...], mais qui n'empêche pas une temporalité ultérieure de distance critique ».

Cela fait écho à l'analyse de Meier (2012) des interactions à l'œuvre au sein d'un projet : il est fondamental que des acteurs qui travaillent dans des sphères différentes soient d'accord pour construire ensemble un objet. Ce préalable se retrouve dans cette expérience puisqu'un réseau de multiples acteurs identifiés, avec des finalités différentes, une implication variée, s'est réuni autour d'un projet commun sur le patrimoine naturel. Ces interactions entre acteurs, aux intérêts différents voire divergents de prime abord puisque les attentes ne sont pas identiques – rendre un objet compréhensible par les Croisicais et/ou les touristes, former des étudiants à la valorisation d'un patrimoine naturel -, vont permettre de construire un réseau indestructible si l'on reprend le postulat d'Olivier Meier (2012). Naît ainsi un partenariat : « un mode de collaboration entre les organisations et leurs acteurs respectifs pour réaliser une activité commune » (Landry, 1997). Ce partenariat permet une reconnaissance des compétences et la place de chacun dans la formation.

Le temps dédié à l'établissement de la relation et à la création du réseau d'acteurs est porté, principalement, par les phases 1 et 2 du projet. Les visites, les discussions entre la RP et le directeur du patrimoine, les ateliers-restitution ainsi que la validation du contenu du projet

constituent autant d'espaces de traduction (Callon, 1986) qui permettent de voir « comment à partir d'une situation sans forme, où vous n'avez que des points dispersés, vous pouvez, par un enchaînement d'événements, voir se décomposer des forces et se dessiner des formes » (Callon, 2006). Ces espaces de négociation, basés sur la confrontation des points de vue, la médiation entre les acteurs, la discussion et la régulation (Detchessahar, 2011) ont permis, au-delà de la naissance d'un partenariat, l'élaboration de modèles mentaux partagés de la tâche à mener et du fonctionnement du réseau (Michinov & Michinov, 2013) ainsi que la production d'un référentiel commun de l'activité partagée, dynamique car situé dans un contexte, « construit à partir des représentations internes que se font les acteurs et de représentations externes qui peuvent être développées par des outils de visualisation partagés, des messages multi-adressés ou des espaces communs d'information » (Giboin, 2004, cité par Michinov & Michinov, 2013).

Ces espaces de traduction ont ainsi contribué à l'intercompréhension (Zarifian, 2009) entre les acteurs et à la définition de la situation, selon Thomas (cité par Lacaze, 2013), ce qui a permis d'asseoir la coopération et de réaliser le travail d'élaboration collaborative de conception du dispositif de valorisation.

3. Première analyse

Le projet étant toujours en cours, une analyse complète du dispositif, interrogeant les différents types d'acteurs impliqués, n'a pas encore pu être menée. Nous nous sommes cependant appuyés dans cette contribution sur notre expérience et nos échanges pour réaliser un premier retour de la part de la RP et des étudiants impliqués dans le projet tutoré.

3.1. Des compétences accrues pour les étudiants

Depuis la pandémie, les étudiants sont tout particulièrement sensibles au patrimoine naturel. Cette expérience, menée avec tous les étudiants, a permis d'accroître leur sensibilité et leurs connaissances pratiques sur ce patrimoine. Les étudiants qui ont participé au projet ont pu percevoir à la fois le bénéfice de la sensibilisation des habitants ou des touristes à ce patrimoine. Ils ont été directement confrontés aux contraintes, notamment réglementaires, de leur action puisque le patrimoine naturel n'est pas le seul envisageable sur un territoire.

Au terme de ce projet, il apparaît, de par les résultats à l'évaluation des apprentissages des étudiants et les échanges entre les étudiants et la RP pour cette contribution, que les étudiants ont développé des compétences variées. Ils ont travaillé sur le terrain et mener à bien une

étude de cas, pu identifier les rôles et responsabilités des acteurs dans un projet en contexte professionnel, su répondre à une demande d'un acteur culturel, coopérer au sein d'une équipe-projet. Ils ont réussi à concevoir un projet complexe avec des acteurs variés et ont su également produire des outils et des méthodes interdisciplinaires pour améliorer le contexte, ici dans un but de valorisation d'un territoire. De fait, le projet a constitué pour eux une vraie situation potentielle de développement (Mayen, 1999).

3.2. Etude approfondie du dispositif

A la suite de l'évaluation des propositions par l'université et de la présentation aux élus du Croisic début janvier 2023, une évaluation de l'enseignement par les étudiants sera réalisée dans le cadre habituel du master.

En complément, un questionnaire en ligne, spécifique à chaque type d'acteurs du réseau, sera diffusé. Ces questionnaires, basés sur les deux premiers niveaux du modèle de Kirkpatrick & Kirkpatrick (2016), soit les apprentissages réalisés et la satisfaction des participants, ainsi que sur le modèle de Figari et Remaud, (2014), qui « [évalue] la qualité d'ensemble d'un dispositif (pertinence, efficacité, efficience) », ici dans une « perspective interne » « de régulation », en interrogeant les relations entre le contexte dans lequel s'inscrit le projet, les stratégies choisies et les résultats obtenus. Ils viendront questionner les différents espaces de traduction, lieux d'interactions avec l'environnement social, et en quoi ils ont permis la construction d'un modèle mental partagé par le réseau d'acteurs, facteurs de réussite du projet.

Les résultats seront présentés lors du colloque.

3.3. Une expérience reproductible et transposable ?

Dès les premières rencontres avec l'élus au patrimoine est apparue l'idée que l'expérience constituerait un « laboratoire expérimental » dont la première action serait de la modéliser. Pour reproduire ce modèle, il s'agira de reprendre la méthode mise en œuvre avec un autre groupe d'étudiants, toujours dans le cadre d'un projet tutoré en intégrant le voyage dans la maquette pédagogique. La thématique pourrait à nouveau être conceptualisée par les étudiants avec les élus d'une commune avant qu'ils émettent des propositions. Dans ce cas, cette approche expérientielle de l'apprentissage serait transposée dans un nouvel environnement et le réseau des acteurs renouvelé.

Il est indispensable, lorsqu'il s'agit d'un projet proposé par une collectivité, que cette dernière soit convaincue du bien-fondé de ce projet. La mairie ayant apporté un financement important, cette volonté politique était bien présente.

Grâce à cette expérience, il nous est clairement apparu combien les relations interpersonnelles peuvent être à l'origine de beaux projets, combien il est important de savoir saisir toutes les opportunités pour enrichir la formation des étudiants et combien l'adaptabilité reste indispensable dans les projets pédagogiques. En effet, sans la pandémie, la première rencontre d'octobre 2021 qui a initié la coopération n'aurait pas eu lieu et sans la souplesse et la motivation des acteurs, le cadrage n'aurait pas été suffisant pour que le projet aboutisse. En effet, le projet s'étant construit peu à peu, sans cadre strict établi préalablement, l'entente entre les différents acteurs s'est révélée fondamentale. La réussite du projet dépend toujours de la participation active de tous ceux qui sont déterminés à le faire avancer ; il faut un réseau convergent (Callon, 1991), manifeste dans cette expérience, qui se caractérise par la présence d'intérêts et de perspectives similaires et un certain consensus sur les objectifs et les valeurs entre les différentes parties prenantes. Si un cadrage nous a suffi, la signature de la convention de partenariat doit se faire en amont pour éviter tout risque de contestation, faciliter le volet administratif et engager les acteurs. Dans cet exemple, la confiance entre les différents acteurs a dominé ; il s'agit d'un point d'attention pour reproduire cette action pédagogique.

La charge de travail que demande un tel projet aux étudiants est à prendre en considération si l'on cherche à transposer cette expérience car les étudiants peuvent être parallèlement occupés par des cours et ne peuvent consacrer toute leur énergie à ce seul projet à rendre dans un temps très court.

4. Perspectives

Pour Laplantine (2022), « dans l'expérience de terrain, quelque chose advient et devient ». Dans cette expérience croisicaise, nous pouvons nous interroger dans quelle mesure cette expérience de terrain a participé à un apprentissage transformateur (Mezirow, 1997) des différents acteurs : en quoi les différentes interactions vécues ont-elles entraîné des changements de représentations, de croyances, de cadres de pensée, notamment pour les étudiants ?

Références bibliographiques

- Akrich M., Callon M. et Latour B. (2013), *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*. Presses des Mines.
- Callon, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction : La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique*, 36(3), 169- 208.
- Coquidé, M. (2017). La nature à l'école. Dans C. Fleury et A.-C. Prévot (dir.), *Le Souci de la nature. Apprendre, inventer, gouverner* (1^{re} éd., p. 61- 71). CNRS Editions.
- Detchessahar, M. (2011). Santé au travail. *Revue française de gestion*, 214(5), 89- 105.
- Figari, G. et Remaud, D. (2014). *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Kirkpatrick, J. D., & Kayser Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. ASTD Press.
- Lacaze, L. (2013). L'interactionnisme symbolique de Blumer revisité. *Sociétés*, 121(3), 41- 52.
- Landry, C., Mazalon, E., (1997), « Les partenariats école/entreprise dans l'alternance au Québec : un état des recherches ». *Éducation Permanente*, 131(2), 37-50.
- Laplantine, F. (2022). L'expérience du terrain. *Éducation Permanente*, 230(1), 21- 30.
- Latour, B. (2006). *Changer de société, refaire de la sociologie*. Edition La découverte.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education permanente*, 139(2), 65- 86.
- Meier, O., Missonier A., Missonier S. (2012), « Analyse des systèmes d'interactions à l'œuvre au sein d'un projet TI : mise en évidence d'une perspective dynamique et relationnelle », *ESKA*, 17(1), 7-48.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning : Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997(74), 5- 12.
- Michinov, E., & Michinov, N. (2013). Travail collaboratif et mémoire transactive : Revue critique et perspectives de recherche. *Le travail humain*, 76(1).
- Raucent B., Verzat C. et Villeneuve, L. (2010). Introduction. Dans B. Raucent, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants : quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (1^{re} éd., p. 15-24). De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck Supérieur.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Éditions du Seuil.
- Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. Presses Universitaires de France.